

# A ROTINA DA CRECHE COMUNITÁRIA DE FORTALEZA: TEMPO DE ESPERA E OCIOSIDADE

Rosimeire Costa de Andrade<sup>1</sup>

## Resumo

*O presente trabalho, um estudo de caso do tipo etnográfico, tem como objeto de análise a espera e a ociosidade presentes na rotina da creche comunitária de Fortaleza. A pesquisa de campo foi realizada numa creche conveniada com o governo do Estado do Ceará e fez uso, essencialmente, de observação participante e entrevistas. A análise dos dados foi subsidiada pelas teorias sociointeracionistas de desenvolvimento de Vygotsky e Wallon e pelos estudos de Foucault acerca do poder disciplinar. Seus resultados sugerem, dentre outras coisas, que: 1) o trabalho realizado com a criança na creche é muito pautado no modelo escolar, especialmente naquilo que ele tem de mais tradicional; 2) a compreensão que as professoras têm acerca das crianças e do objetivo maior da creche acaba por tornar "natural" a rotina; 3) das dez horas diárias de permanência das crianças na creche, menos de 4% são alvo de algum tipo de planejamento; 4) a rotina, nela incluindo a espera e a ociosidade, atende à necessidade das professoras de disciplinamento das crianças e cumpre bem essa função.*

**Palavras-chaves:** Creche comunitária – rotina – ociosidade

**Abstract:** The daily routine of a community "creche" in Fortaleza: a time of waiting and idleness

*The present article is an ethnographic study focused on the waiting and idleness present in the routine of a community day nursery in Fortaleza. The research was carried out in a day nursery sponsored by the State Government of Ceará and was based on observation and*

*interviews. The analysis of the data was based on the socio-interactionist theories of development by Vygotsky and Wallon, and the studies of Foucault on disciplinary power. Its results suggest, amongst other things, that: 1) the work done with the children in the nursery is based on a scholar module, especially a traditional one; 2) the knowledge the teachers have of the children cause the routine to be "natural"; 3) out of the ten hours a day, less than 4% of them are planned; 4) the routine, including waiting and idleness, reflects the need to impose discipline on the children for it to function well.*

**Key-words:** communitarian nursery – routine – idleness

## Introdução

A participação na pesquisa "O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual",<sup>2</sup> ainda quando aluna do curso de Pedagogia, possibilitou-me um contato prolongado com essa modalidade de instituição educativa. Trata-se, no Ceará, de um equipamento de atendimento em educação infantil administrado por uma associação comunitária. Esta mantém convênio com órgãos governamentais e/ou não governamentais. No caso de Fortaleza, contrariando o prescrito na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o termo creche não está restrito à faixa etária de 0 a 3 anos.<sup>3</sup> As creches comunitárias de nossa cidade recebem crianças de 0 a 6 anos e, algumas vezes, até com idade maior.

Os dados coletados por ocasião do trabalho de campo da referida pesquisa indicaram que as creches comunitárias são mais um exemplo da desigualdade que sempre marcou a educação infantil brasileira. A melhoria da qualidade do trabalho oferecido tem sido alvo de pouco investimento. Na verdade, o in-

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida pela FACED/UFC, no período de 1996 a 1999, sob a coordenação da professora Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz.

<sup>3</sup> Com a promulgação da LDB/96, a faixa de idade das crianças passou a ser o critério diferenciador da modalidade de atendimento. Assim, a creche se destina às crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola, às crianças de 4 a 6.

<sup>1</sup> Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

vestimento realizado tem sido quase que exclusivamente no sentido de expandir o atendimento, sem a devida preocupação com a formação dos profissionais que nelas atuam e a melhoria do serviço prestado às crianças pequenas. Em decorrência, essas creches enfrentam sérios problemas em todos os aspectos de seu funcionamento: instalações, organização e ocupação do tempo, formação das professoras, dentre outros.

Dentre as constatações decorrentes das informações da citada pesquisa especial atenção chamaram-me a organização e ocupação do tempo das crianças quando de sua permanência em período integral na creche, em média, dez horas diárias. Com o intuito de organizar e ocupar o tempo da criança, as creches estabelecem uma rotina que geralmente consta das seguintes atividades: chegada, lanche, atividade pedagógica, banho, almoço, sono, lanche, banho, jantar e saída. O desenvolvimento dessa rotina quase sempre é marcado por rigidez na realização das atividades, esperas e pouco prazer para todos aqueles que ali passam o dia. Rigidez porque existe hora *certa* para tudo e todos devem fazer tudo no mesmo tempo: comer, ir ao banheiro, dormir, acordar, beber água, tomar banho etc. Neste sentido, o ritmo de cada criança é desconsiderado e todas acabam tendo que se adaptar à rotina que não parece ter sido pensada em função das suas necessidades. Esperas, porque as crianças têm sempre que aguardar, ociosas, a hora do banho, da atividade pedagógica, das refeições, de ir embora etc.

Além da constatação de que a espera e a ociosidade estão de tal modo presentes no cotidiano das creches comunitárias que se torna difícil separar rotina de espera, falar de uma sem citar a outra, chamou-me também a atenção o fato de que, mesmo quando as crianças têm que ficar muito tempo esperando, sentadas, sem brinquedo (digo sem brinquedos porque a ausência de brinquedos nessas creches é quase total; as que têm brinquedos, em sua minoria, os têm em quantidade insuficiente e de acesso difícil para as crianças), e sem *autorização* para levantar, correr, movimentar-se pela sala,

professoras e crianças parecem não se incomodar. É fato que algumas crianças chegavam a mexer com as outras, beliscar, subir nas mesas, mas a maioria conseguia atender, pelo menos aparentemente, ao insistente *pedido das professoras* de que "fiquem quietas" para esperar o almoço, o banho, o lanche, que a mãe venha pegá-la...

Das idéias gestadas *com e nessa* experiência de pesquisa, duas pareciam se impor com maior propriedade. A primeira delas era de que a rigidez da rotina desta instituição educativa, uniforme e, possivelmente, pouco prazerosa parecia não estar propiciando a vivência dos direitos fundamentais das crianças atualmente proclamados e amplamente divulgados, inclusive, em documentos emitidos pelo Ministério de Educação e do Desporto – MEC. Dentre estes, merecem especial destaque os "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança" (Brasil, 1995) que afirmam os direitos à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos, dentre outros. Sem a vivência desses direitos, a cidadania da criança que passa a maior parte do tempo na creche parece ficar bastante comprometida.<sup>4</sup>

A segunda idéia, não menos forte do que a sua precedente, era de que a espera e a ociosidade, ao mesmo tempo em que denunciavam a prática de uma educação pobre de possibilidades de aprendizagens, que contribuísse favoravelmente para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, poderiam ser o reflexo de algo ainda mais grave, possível de ser apreendido somente através de um olhar investigativo mais cuidadoso e crítico.

Assim, motivada pela compreensão de que a identificação e apreensão desse "algo mais grave"

<sup>4</sup> A predominância desse tipo de rotina, essencialmente, centralizada no adulto, pouco ou quase nada atenta e receptiva às especificidades da criança pequena, tem sido denunciada por vários estudos, dentre eles, Esteban (1993), Gomes (1993), Gonçalves (1994), Andrade (1994), Bujes e Hoffmann (1991), Sousa (1989).

exigiam um olhar mais aprofundado sobre os elementos que marcam a rotina da creche, é que realizei, de fevereiro a julho de 2001, um estudo que visou a investigar a rotina dessas instituições, tendo como foco principal a espera e a ociosidade, a fim de identificar e compreender os elementos que concorrem para a sua estruturação e execução.

Diferentemente de espera, expectativa produzida por algo que se sabe que acontecerá (o banho, o almoço, o lanche, por exemplo), por ociosidade entendo os momentos em que não há nenhuma atividade para as crianças fazerem e elas têm que permanecer sentadas, caladas, quietas. Desta forma, quando acontecem as esperas sem que sejam proposta nenhuma atividade (brincadeira, música, história etc.) para as crianças fazerem, tampouco lhes são dadas oportunidades para optar entre fazer ou não alguma coisa neste intervalo e elas têm que permanecer paradas, aguardando, há então, a ociosidade. Neste estudo, interessaram-me os dois fenômenos. Assim, foram seus objetivos específicos: 1) entender as concepções que orientam a organização da rotina das creches; 2) caracterizar a rotina das creches, procurando identificar que fatores contribuem para a sua execução; 3) definir e localizar os momentos de espera e ociosidade, pesquisando as causas por que eles acontecem e identificando quantas vezes acontecem por dia e quanto tempo duram.

As pesquisas realizadas sobre a rotina de instituições de educação infantil (Galvão (1995), Nunes (1995), Mello (1987), Ávila et alii. (1997), Batista (1998), Silveira et alii. (1987), dentre outras que, de forma direta ou indireta, abordaram o tempo de espera, têm em comum o fato de denominarem de espera o (s) espaço (s) em que um grupo de crianças fica aguardando o adulto (enquanto ele atende individualmente uma criança, organiza o espaço para a realização de uma atividade etc.) ou permanece em fila aguardando o momento de entrar ou sair da sala.

No caso das creches comunitárias de Fortaleza, a espera vai além disso, chegando a confundir-se com um dos itens da rotina, envolvendo tanto as crianças como as professoras. Em um dos relatórios de uma cre-

che envolvida na pesquisa da qual participei em 1996, cheguei a quantificar essas esperas durante um dia inteiro de creche. Elas corresponderam a mais de quatro horas, cerca de 41% do tempo diário que a criança passa nesta instituição. *Esperas* marcadas pela ausência de atividades para as crianças executarem, por longos períodos em que professoras e crianças permanecem ociosas na creche, ficando estas últimas impedidas de se manifestarem, de assumirem outras formas de comportamento que não sejam as determinadas pelas professoras, como mostra o relato a seguir:

Durante essa primeira hora de espera no interior da sala, de 7h 5min até 8h 5min, nada havia sido proposto para as crianças fazerem, tampouco elas podiam sair da sala, ficar de pé ou correr... Sobre uma das mesas havia um pedaço pequeno de isopor. As crianças que estavam sentadas próximas a essa mesa, esmigalharam esse pedaço de isopor. Os minúsculos pedaços passaram a servir de brinquedo até que a professora visse o feito e os repreendesse, inclusive, mandando jogar fora, no cesto do lixo (Notas de Campo, Jardim II, 21 de fevereiro de 2001).

O conhecimento daquilo que me propus estudar, a rotina da creche comunitária e os momentos de espera e ociosidade nela presentes, constitui um campo fértil para a especificação de que tipo de qualidade se está falando quando se faz referência à educação infantil.

A importância de se entender o porquê de tanta espera e ociosidade na rotina da creche comunitária decorre também ao fato de ser essa instituição o local de maior permanência da criança durante o dia e, portanto, o lugar onde, potencialmente, acontece o maior número de suas interações. Sendo assim, esse estabelecimento é um dos lugares privilegiados onde a criança que a frequenta incorpora concepções de mundo, constrói e amplia conhecimentos e vai constituindo a si mesma como sujeito. Desta forma, compreendo que é no interior desta instituição que deve ser oferecido o que essa criança mais precisa para se desenvolver plenamente e agora.

A compreensão dos processos subjacentes à rotina da creche (planejamento, concepções norteadoras...) pode subsidiar uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas que marcam o cotidiano dessas creches e concorrer para a melhoria do trabalho aí realizado. Assim, acredito poder contribuir também para a promoção de práticas educativas que permitam a essas crianças adquirir elementos que lhes possibilitem participar ativamente de nossa sociedade, que é complexa, mas que pode e deve ser justa.

No presente trabalho são destacadas algumas das respostas encontradas para os dois blocos de indagações com os quais me dirigi ao campo de pesquisa. O primeiro deles reunia as questões relacionadas ao planejamento, estruturação e execução da rotina na creche. O segundo centrou-se mais especificamente nos momentos de espera e ociosidade que marcam a rotina da creche, indagando sobre o que determina a sua existência, os comportamentos das crianças diante deles e que tipo de aprendizagem pode ser propiciado a elas por meio deles.

Além desta parte introdutória, constam neste texto as seções: Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa; Conhecimento de um pouco da Creche Criança de Boa Vontade; O dia-a-dia na Creche; Melhor entendimento da rotina da creche: Planejamento, estruturação e execução; A espera e a ociosidade: o foco sobre a rotina e Considerações Finais.

## Fundamentos Teórico-metodológicos da Pesquisa

A fundamentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa se constituiu, essencialmente, das teorias sociointeracionistas de desenvolvimento humano, elaborada, sobretudo a partir dos estudos de Wallon (1981, 1989) e Vygotsky (1989, 1994), e dos estudos de Michel Foucault (1986, 1987) acerca do poder disciplinar.

Compartilhando da visão de que a análise de uma realidade particular é sempre um passo para o entendimento do espaço universal, a pesquisa assu-

miu o caráter de um estudo de caso do tipo etnográfico. Assim, fez uso, essencialmente, de observação participante e entrevistas e teve como principal instrumento na coleta de dados a pesquisadora.

## A coleta de dados

O trabalho de campo foi efetivado no período de cinco de fevereiro a seis de julho de 2001, em uma creche comunitária, escolhida dentre aquelas que tive oportunidade de conhecer e observar quando de meu envolvimento em outra pesquisa, referida neste texto, que objetivou conhecer como ocorre o atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza.

Trata-se da Creche Comunitária Criança de Boa Vontade. Seu nome, aqui, é fictício e foi escolhido dentre uma lista de sete outros<sup>5</sup> indicados pelo pessoal da creche – coordenadora, professoras, servente, cozinheira e auxiliar de cozinha – por expressar a visão de criança, *ser cuja natureza precisa ser moldada, controlada*, e um dos objetivos principais da educação desenvolvida *na creche e por ela, transformar as crianças em seres dóceis, obedientes*, refletidos, sobretudo, em sua rotina diária e nas interações dos adultos com as crianças que ali passam o dia, aprendem e se desenvolvem.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Sonho Encantado, Mundo Feliz, Nossa Senhora de Fátima, Arco-Íris, Mundo da Criança, Criança Alegre, Criança Feliz são os outros nomes que também compunham a lista.

<sup>6</sup> A preferência por esta creche deveu-se principalmente a dois aspectos. O primeiro deles é o fato dela fazer parte do conjunto de cinco creches, cuja qualidade do atendimento prestado às crianças teve uma avaliação inicial, baseada, dentre outros referenciais, nos *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995). Semelhante as outras creches, ela também apresenta problemas em todos os seus aspectos: instalações, funcionamento, recursos humanos, proposta pedagógica... Por outro lado, tem se constituído em poderosa aliada para as famílias, já que proporciona proteção e cuidados mínimos em jornada de tempo integral às suas crianças. O segundo aspecto é o fato do resultado parcial dessa avaliação ter sido apresentado e discutido nessa creche com a participação de todas as pessoas que lá trabalham. Somem-se ainda a esses aspectos o reencontro com professoras já observadas e entrevistadas e o uso de informações básicas já sistematizadas sobre a história e o funcionamento desta instituição. Por reunir todas essas características e, desta forma, não se diferenciar substancialmente do conjunto das demais creches, compreende-se que esta unidade constitui um caso típico que caracteriza bem a creche comunitária de Fortaleza que mantém convênio com a Secretaria de Trabalho e Ação Social – SETAS, órgão vinculado ao governo do Estado, responsável pelo maior número de creches comunitárias em todo o Ceará.

O estudo, de início, havia sido pensado para ser feito especificamente em uma das quatro turmas de crianças da creche, aquela que reúne as que têm entre três e quatro anos de idade. Seriam realizadas primeiramente observações na creche como um todo e, posteriormente, esse grupo seria alvo de uma investigação detalhada. Na creche, essa turma corresponde ao Jardim I.

O interesse por essa faixa de idade decorria do fato de ela corresponder, teoricamente, ao período da infância em que se manifesta o que Wallon (1981) caracterizou como resistência, oposição, insubordinação, em particular, ao adulto. No entanto, o cotidiano da creche comunitária estava mostrando outra coisa. Esta recusa, negativismo ou oposição, com todas as suas formas de expressão, pareceu pouco visível não apenas no grupo de crianças desta idade, mas em todas as turmas. Assim, tornou-se relevante saber os motivos pelos quais isto acontece.

Como a dinâmica de funcionamento de cada sala, ou seja, o gerenciamento do uso do tempo e do espaço não era muito distinto, e as condições em que o trabalho com as crianças é desenvolvido são de modo muito semelhante, optei pela realização do estudo nas quatro turmas, evitando assim, a fragmentação do todo e aceitando o desafio de dar conta da rotina em toda a creche.

## As Observações

As observações visaram tanto a caracterizar a rotina das creches como definir e localizar os momentos de espera e ociosidade. Neste sentido, a utilização do diário de campo com registros descritivos e reflexivos foi fundamental.

Foram realizadas dezoito sessões de observação no período de fevereiro a maio de 2001. Destas, treze aconteceram na creche, focando-a como um todo e, de um modo especial, nas salas onde ficam as crianças. As demais aconteceram nos encontros de planejamento promovidos pela SETAS. Todas as sessões foram subsidiadas por um roteiro.

As observações realizadas na creche, com exceção de duas, tiveram a duração média de dez ho-

ras diárias e aconteceram regularmente uma ou duas vezes por semana, sem dia fixo, no sentido de que não ficasse de fora nenhum dia da semana. Em cada uma das turmas foram realizadas três sessões.

As cinco sessões de observação dos encontros mensais de planejamento das atividades, realizadas sob a orientação da SETAS, tiveram a duração média de três horas e dez minutos, tempo correspondente também à duração de cada encontro.

As observações feitas na creche foram enriquecidas pelo registro em fotos e vídeo de situações da rotina. Foram sessenta minutos de filmagem dos aspectos da rotina seguindo a sua ordem cronológica (chegada, refeições, atividades de higiene, atividade pedagógica, repouso, saída), privilegiando os diversos momentos de espera e ociosidade. Diferentemente das observações, a filmagem foi realizada apenas em três turmas, já que as crianças do Jardim II estavam sob a supervisão de uma nova professora, em seu primeiro dia de trabalho.<sup>7</sup>

As imagens foram apresentadas às professoras e discutidas com elas. Esse momento, além de enriquecer a interpretação e análise das cenas, proporcionou às professoras a oportunidade para refletir um pouco sobre o trabalho que realizam na creche, como se sentem nesse contexto e como acham que as crianças se sentem. Serviu, ainda, para que as professoras, ao identificarem a espera e a ociosidade, se posicionassem sobre elas. Esse procedimento também possibilitou às professoras testemunharem a execução de sua prática e produzir uma reflexão, embora breve, sobre suas limitações.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Aliás, de fevereiro a julho de 2001, período também correspondente à realização do trabalho de campo dessa investigação, a mudança de professoras, especialmente nas turmas das crianças maiores (Jardim I e Jardim II), foi uma constante. Era com muita surpresa que a cada novo retorno à creche, ouvia da coordenadora ou de outra funcionária: *essa é a nova tia deles!* Fatores como jornada de trabalho extensa, baixo salário e "mau" comportamento das crianças eram apontados pela coordenadora como responsáveis pela desistência das professoras em permanecer com as turmas, sendo que a ênfase maior recaía sempre sobre esse último.

<sup>8</sup> No dia treze de dezembro de 2001, retornei à creche para mostrar a filmagem às crianças.

Para entender a racionalidade implícita na organização da rotina da creche (concepções, elaboração, objetivos...) estava prevista, inicialmente, a realização de entrevistas com as professoras e coordenadora e com as técnicas da SETAS que orientam o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças.

A (re) inserção na creche possibilitou perceber que não somente as professoras e coordenadora deveriam ser entrevistadas, já que não apenas elas interferem no funcionamento das salas onde ficam as crianças e nas atividades lá desenvolvidas. Exercem também influência a presidente da Associação de Moradores (em maior grau até que as professoras e a coordenadora) e a servente (em menor grau). Com isso, houve a necessidade de incluí-las entre as entrevistadas. Assim, do pessoal da creche – presidente, coordenadora, servente, professoras e ex-professoras<sup>9</sup> – dez pessoas foram entrevistadas, todas individualmente. Essas entrevistas, com exceção das realizadas com três professoras que foram demitidas durante o trabalho de coleta de dados (com estas, as entrevistas foram realizadas em suas residências), aconteceram na creche. Todas elas foram gravadas e subsidiadas com roteiros específicos.<sup>10</sup>

Com as três técnicas da SETAS foi realizada uma entrevista coletiva. A disponibilidade de tempo – segundo elas – foi uma das dificuldades que inviabilizaram a realização de entrevistas individuais. Também aqui foi utilizado um roteiro. Os elementos para a elaboração deste roteiro foram fruto das observações nos encontros de planejamento.

<sup>9</sup> Com "ex-professoras" faz-se referência às duas professoras que foram demitidas depois do primeiro mês de funcionamento da creche, à auxiliar de cozinha que exercia a função de professora e à professora do Jardim II que, após um mês apenas de trabalho na creche, pediu demissão.

<sup>10</sup> As entrevistas realizadas com as professoras também foram de explicitação, com fins de esclarecimento sobre decisões tomadas por elas na execução da rotina diária da creche. Os elementos que serviram de temas para esse momento emergiram das observações.

## Conhecimento de um pouco da Creche Criança de Boa Vontade

A Creche Comunitária Criança de Boa Vontade pertence à 4ª Região da SETAS e está situada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza, marcado pela pobreza, incipiente rede de água e esgoto e deficitário serviço de coleta de lixo (traço característico da periferia de nossa Cidade). Quase metade (43,4%) das duas mil, oitocentos e cinquenta e oito crianças que têm entre 0 a 6 anos de idade, residentes nesta área, é proveniente de família cuja renda mensal não ultrapassa um salário mínimo.<sup>11</sup>

Apesar de ela estar localizada numa área relativamente calma, no que diz respeito ao trânsito de veículos, as pessoas que moram lá não desfrutam de tranquilidade, dada a ocorrência de assaltos, uso de drogas e violência. Em decorrência disso, desde o final do mês de março de 2001, por solicitação da coordenadora, dois policiais passaram a fazer ronda próximo à creche para garantir a segurança e impedir que ela fosse assaltada novamente como acontecera outras vezes.<sup>12</sup>

Foi inaugurada em 20 de julho de 1990. Assim, são quase doze anos de funcionamento e esta, a sua segunda coordenação e presidência da Associação de Moradores.<sup>13</sup> Desde o início de seu funcionamento, a creche já contava com o convênio com o governo do Estado. Aliás, esse convênio continua sendo sua principal fonte de receita.<sup>14</sup>

A creche funciona de segunda a sexta-feira, em período integral, no horário previsto de sete até as dezessete horas, de fevereiro a dezembro. O mês de janeiro é de férias para todos os funcionários.

<sup>11</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Crianças e adolescentes: Indicadores sociais do município de Fortaleza por Bairros e setores censitários, 1996.

<sup>12</sup> Essa ronda não durou mais que um mês.

<sup>13</sup> Além da presidente, a Associação de Moradores conta ainda com dez outros membros na sua diretoria: vice-presidente, primeiro e segundo tesoureiros, primeira e segunda secretárias, diretor social, diretor de manutenção e três pessoas que compõem o conselho fiscal.

<sup>14</sup> A verba daí advinda atrasa e é insuficiente para cobrir os gastos da creche, inclusive com a alimentação e o salário do pessoal é pago com atraso.

Neste período, são contratados, provisoriamente, dois vigias substitutos.

O prédio onde funciona é próprio, porém não foi construído para esse fim. Antes, era uma casa que pertencia a alguém que morava na comunidade, só depois foi adaptado.

Suas dependências internas constam de quatro salas onde ficam as crianças, divididas por faixa etária, uma pequena varanda, uma cozinha, uma pequena área de serviço, uma despensa, quatro banheiros (um em cada sala), uma sala que funciona como secretaria e coordenação. Não possui berçário, salão e nem refeitório. As quatro refeições servidas diariamente acontecem nas salas. Estas, por sua vez, são pequenas, quentes e pouco iluminadas.

Na parte superior do prédio, há uma saleta que funciona como depósito. Há ainda uma grande área descoberta sombreada pelas árvores, um quintal e um espaço (parte do quintal) onde ficava um escorregador de cimento, rodeado por areia comum.<sup>15</sup>

Ao todo, a creche dispõe de dez funcionários: uma coordenadora, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma servente, quatro professoras e dois vigias. Com exceção dos vigias que chegam para o trabalho às dezoito horas e saem às seis do dia seguinte, nenhum dos demais funcionários tem horário fixo para sair da creche.

As crianças atendidas moram nos arredores da creche e, segundo a coordenadora, em sua maioria, são filhas de mães solteiras que trabalham fora de casa. Ainda segundo a coordenadora, as profissões mais frequentes das mães dessas crianças são costureiras, balconistas e empregadas domésticas e a maioria dos pais é pedreiro, servente, borracheiro e vendedor ambulante.

No ano de 2001, a creche iniciou suas atividades no dia doze de fevereiro, com apenas trinta crianças matriculadas. Em maio, este número já havia saltado para oitenta e seis, sendo que já havia uma

lista de espera com onze crianças aguardando uma vaga. Embora seja esse o número de crianças matriculadas, a média de frequência diária é de somente quarenta e seis. Por determinação da SETAS, cada sala deve reunir no máximo de vinte a vinte e cinco crianças. De fato, em cada uma delas, há de vinte a vinte duas crianças matriculadas, mas a frequência diária oscila entre oito a quinze crianças.

Oficialmente, a idade dessas crianças varia de dois a cinco anos, agrupadas em quatro turmas, conforme a faixa de idade. As crianças de dois anos ficam na turma denominada Maternal I; as de três anos, no Maternal II; as de quatro, no Jardim I; as de cinco, no Jardim II. Contudo, na turma do Maternal I foram encontradas duas crianças com idade inferior a dois anos (uma delas com apenas um ano e dois meses de vida e a outra, com um ano e três meses) e na turma do Jardim II, duas crianças com idade superior a seis anos. Cada turma fica sob a supervisão de uma professora. Na creche não há professora auxiliar.

Durante o primeiro semestre de 2001, sete pessoas trabalharam diretamente com as crianças, desempenhando a função de professora: Taís, Carolaine, Rita, Matilde, Sammer, Rochana e Luana.<sup>16</sup> As quatro que iniciaram o ano – Taís, Carolaine, Rita e Matilde – eram funcionárias antigas. Trabalhavam na creche, no mínimo, há cinco anos. Duas delas, desde a sua fundação. Nenhuma delas havia concluído o ensino médio, três estavam tentando concluir ainda o ensino fundamental e uma estava cursando o ensino médio (que não é o Curso Pedagógico). Uma delas era auxiliar de cozinha da creche e estava como professora de uma turma há cerca de dois anos. A coordenadora, que também não tem a formação mínima exigida por lei para os profissionais da Educação Infantil, trabalha na creche há cerca de três anos.

Após o mês de fevereiro, duas das professoras que estavam cursando o ensino fundamental – Rita e

<sup>15</sup> Em meados do mês de junho de 2001, esse escorregador foi demolido por ordem da Associação, depois que uma criança que brincava nele caiu e machucou-se.

<sup>16</sup> Esses nomes são fictícios a fim de que seja mantido o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No caso de algumas professoras (as que se mantiveram na creche até o final do estudo) e da coordenadora, os nomes foram escolhidos por elas mesmas.

Matilde – foram demitidas e Carolaine, por pelo menos quarenta dias, retornou à sua antiga função de auxiliar de cozinha. Após um confuso e conflituoso processo de seleção/contratação de três novas professoras, o quadro docente foi renovado e apenas uma das professoras antigas permaneceu.<sup>17</sup>

Vale lembrar aqui que a precária formação profissional das professoras e coordenadora não é uma característica exclusiva dessa creche, tampouco das creches comunitárias. Vários trabalhos realizados na área de educação infantil (CAMPOS, GROSBAUM, PAHIM & ROSEMBERG, 1984; Campos, Rosemberg e Ferreira, 1993; MEC, 1994a, 1994b e 1998, dentre outros) têm mostrado que essa é uma peculiaridade da maioria das profissionais que atuam no trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade. Tal peculiaridade se expressa, primeiramente, na ausência da formação mínima em nível médio na modalidade Normal. Por outro lado, mesmo quando há essa formação escolar, ela também é inadequada, haja vista que, via de regra, os currículos dos cursos de formação de professores não contemplam o atendimento à criança em tempo integral. Se isso vale para os já tradicionais cursos,

---

<sup>17</sup> Digo “confuso e conflituoso processo de seleção/contratação” porque inicialmente, a proposta da creche era contratar, mediante aprovação em exame escrito elaborado, aplicado e corrigido pela SETAS, somente professoras que tivessem pelo menos a formação mínima exigida por lei para os profissionais de Educação Infantil, o Curso Pedagógico. Durante os meses de fevereiro e março, muitas candidatas, inclusive estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú – UVA, chegaram à creche, preencheram fichas, passaram um período – manhã ou tarde; manhã e tarde – com as crianças, mas desistiram de ficar. Segundo a coordenadora, isso se deveu principalmente à jornada extensa de trabalho (dez horas diárias ininterruptas), ao excesso de trabalho, à baixa remuneração (um salário mínimo sem direito a vale-transporte) e ao *mau* comportamento das crianças. Apenas seis candidatas submeteram-se à prova escrita que foi realizada no dia nove de abril de 2001. Das três que tiveram melhor desempenho, uma demitiu-se um pouco depois de ter completado seu primeiro mês de trabalho. Daí, então, foram convocadas a quarta, a quinta e a sexta classificadas, mas nenhuma quis ocupar a vaga. Novos currículos chegaram à creche. A prova escrita foi abolida. O critério então passou a ser o descrito pela presidente da Associação: *se ela se adaptar, eu acho que ela já está mais do que selecionada*. Nesse período, a cada nova ida à creche, havia o encontro com uma nova professora. Ninguém se “adaptou”! Como a vaga continuava, em julho, a auxiliar de cozinha foi mais uma vez remanejada e voltou a ser professora, desta vez, de outra turma.

como o Pedagógico, em nível médio, e Pedagogia, em nível superior, o que dizer, então, daqueles aligeirados,<sup>18</sup> que proliferam país afora.

## O dia-a-dia na creche

A Creche Criança de Boa Vontade, como já mencionado, funciona em período integral, de segunda a sexta-feira. Em geral, as crianças chegam às sete horas da manhã e saem às dezessete, permanecendo, em média, dez horas diárias na creche. A rotina básica estabelecida para a organização e ocupação desse tempo é dividida em: chegada, lanche, atividades pedagógicas, banho, almoço, sono, lanche, banho, jantar e saída. Para cada um desses itens há a determinação fixa de um horário a ser seguido por todas as turmas, simultaneamente. Assim, quando as crianças do Maternal I estão, por exemplo, sendo banhadas, lanchando ou estão sendo postas para dormir, a mesma coisa está acontecendo nas outras turmas. Também quando uma sala está apenas esperando, sem a proposição de nenhuma atividade, todas as outras se encontram na mesma situação. Parece ser norma que todas as turmas devam executar uma mesma atividade no mesmo período de tempo.

As famílias das crianças não são incluídas na programação e nem na execução dessa rotina. Elas acabam indo à creche somente para levar e/ou buscar seus filhos ou quando acontecem reuniões convocadas pela presidente da Associação. Embora a coordenadora tenha me informado que há reuniões bimestrais com essas famílias, durante o primeiro semestre de 2001, houve apenas uma vez, no dia 8 de junho.

Algumas crianças chegam à creche antes mesmo das professoras e ficam aguardando a sua

---

<sup>18</sup> A expressão “cursos aligeirados” ou “curso de pedagogia em regime especial” refere-se ao curso de pedagogia, licenciatura plena, oferecido, oficialmente, às pessoas que trabalham em educação, aos professores, que não dispõem de formação inicial para tal, tendo em vista o atendimento à recomendação da LDB vigente, em suas Disposições Transitórias.



chegada para serem encaminhadas até as salas, onde permanecem quase que exclusivamente durante todo o dia.

Ao entrarem nas salas, têm as suas roupas trocadas e ficam esperando a primeira refeição do dia. Durante esse tempo, que dura entre 30 a 60 minutos, estas crianças não fazem nenhuma atividade específica proposta pelas professoras. Espontaneamente, ficam brincando entre si, ou apenas sentadas ou em pé, quietas ou chorando.

A primeira refeição do dia, assim como as outras três oferecidas pela creche – almoço, lanche da tarde e jantar – é a mesma para todas as crianças e, com frequência, não têm muita aceitação pela maioria das crianças. Mingau à base de amido de milho tem sido o alimento mais freqüente oferecido às crianças nesse início de manhã.

As atividades pedagógicas são feitas, geralmente, no período da manhã, nas salas. Não são feitas todos os dias e nem sempre parecem ser planejadas. Quase sempre se traduzem em atividades de recortar, colar, copiar, pintar desenhos feitos pelas professoras ou pela criança mesma. Com exceção dos desenhos feitos pelas crianças, as demais "tarefinhas" – nome pelo qual as professoras chamam essas atividades – são feitas à mão, pelas professoras, um a um, já que a creche não dispõe de mimeógrafo. Enquanto as professoras as elaboram, as crianças ficam (têm que ficar!) sentadas nas cadeiras, esperando. Nesse momento de espera, elas brigam (chegam a esmurrar-se), choram, ficam muito inquietas. Entre a escrita da atividade de uma criança e outra, as professoras param e dão gritos, mandando-as sentar, calar a boca e "se aquietar".

Geralmente o banho acontece duas vezes ao dia, sempre antes do almoço e do jantar. Acontece no mesmo momento para todas as turmas, cada uma em sua sala, com subdivisões em seu interior, como por exemplo, primeiro os meninos e depois as meninas ou então por grupos de um certo número de crianças, de acordo com o espaço do banheiro.

Diariamente são servidas quatro refeições. A primeira já foi citada. O almoço, geralmente, consta

de feijão, arroz, macarrão, frango ou carne; no lanche da tarde é servido suco de fruta natural ou artificial; no jantar há sopa de frango ou algo semelhante. No cardápio da creche foi observada a ausência de frutas, verduras e legumes. As crianças e as professoras parecem não gostar muito das refeições. É comum muitos pratos voltarem quase intactos para a cozinha. Também o tempo dedicado a essas refeições é mínimo. Algumas crianças chegam a ter os seus pratos recolhidos antes de terminar de comer. Qualquer movimento e/ou brincadeira da criança, nesse momento, é interpretado pela professora como recusa à refeição, o que faz com que ela recolha o que foi servido, sem averiguar se de fato a leitura que fez da situação é válida.

Após o almoço, é a hora do sono. Geralmente isso acontece de onze horas e trinta minutos às quatorze horas. As crianças dormem em suas salas. O repouso é involuntário, a criança é forçada a dormir querendo ou não. Se isso demora a acontecer, causa irritação nas professoras.

O período da tarde é ocupado essencialmente pelo sono, lanche, banho, última refeição e hora de ir embora. Por volta das dezessete horas, as crianças saem da creche sem saudações e/ou despedidas entre elas ou entre estas e as professoras, semelhante à forma como ocorreu a sua chegada, sem cumprimento algum.

A concretização dessa rotina diária é marcada por longos períodos de espera, tanto individuais quanto coletivos. Especialmente nos intervalos que ficam entre a realização das atividades previstas – chegada, lanche, atividade pedagógica, banho etc. – não há nada proposto para as crianças fazerem, exceto esperar. Isto ocorre sobretudo:

- a) depois do lanche da manhã que vai das 8 horas às 8 horas e 30, até a professora terminar de elaborar as atividades pedagógicas (mais ou menos quarenta minutos);
- b) depois das crianças terminarem de fazer a atividade pedagógica até a professora pendurá-la num cordão, dentro da sala (cerca de 20 a 30 minutos);

- c) depois das crianças serem banhadas até o almoço ser servido (em média, 40 minutos);
- d) depois do lanche da tarde até a hora do banho (mais ou menos uma hora e meia);
- e) depois do banho da tarde até o jantar ser servido (por volta de 20 minutos);
- f) depois do jantar até a hora de ir embora (no mínimo 20 minutos).

Nem mesmo o acesso aos escassos brinquedos é permitido às crianças nesses momentos. Nos momentos "c", "d", "e" e "f" as professoras também não realizam nenhuma atividade com as crianças. Junto com elas, ficam ociosas.

Durante a permanência das crianças na creche há pouca proposição de atividades para elas realizarem, ou melhor, basicamente, ficam para elas apenas o que ninguém pode fazer em seu lugar ou aquilo que não dá mesmo para as professoras impedirem, como, correr, cair, dormir, acordar, comer, chorar. Assim, achando que têm que fazer e, portanto, fazendo quase tudo pelas crianças, no final do dia ou mesmo antes de terminar o período da manhã, as professoras, de maneira geral, reclamem de cansaço, dor nas costas, de ficar "doidinha", não ter tempo de ir ao banheiro etc.

A forma como está organizada e é executada a rotina, faz das professoras, sua única protagonista, definindo e executando quase todas as atividades. Como é somente uma professora em cada sala para atender ao grupo, esperar fica quase inevitável. Assim, aquela criança que é banhada primeiro tem que esperar todas as outras serem banhadas também; quem vai terminando a atividade pedagógica, tem que esperar todos os outros acabarem; quem acorda primeiro, tem que esperar todos os outros acordarem. Tudo isso sem nada fazer e sob estritas recomendações para ficar quieto e em silêncio.

Além de não estimular o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que não lhes é confiada quase nenhuma responsabilidade/participação na realização até mesmo das atividades mais relacionadas aos cuidados básicos com o seu corpo

(banho, troca de roupa, escovação dentária etc.), a concretização dessa rotina impõe grande passividade e submissão às crianças, o que contraria a perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento, em que papel ativo é atribuído tanto à professora como à criança.

A mesma orientação no sentido de ficar quieto e em silêncio é também dada às crianças nos intervalos das atividades que compõem a rotina e que também não há nada proposto para elas fazerem. Pode até ser que no final do dia as crianças também estejam cansadas como estão as professoras, mas neste caso, o cansaço delas se deve mais à ausência do que fazer, à contenção dos movimentos, à não expressão de suas vontades...

### **Melhor entendendo a rotina da creche: planejamento, estruturação e execução**

A rotina, tida como a seqüência de atividades a serem desenvolvidas durante a permanência das crianças na creche, foi organizada pelas técnicas da SETAS. Ela está prescrita num roteiro padronizado, indicador das atividades com seus respectivos horários, a serem desenvolvidas com as crianças, entregue pelos seus mentores às cento e cinquenta creches comunitárias que compõem o Programa Criança Feliz na cidade de Fortaleza. De seus nove itens constitutivos – chegada, lanche, atividade pedagógica, banho, almoço, repouso, lanche, jantar, saída – apenas a atividade pedagógica é alvo de algum tipo de planejamento.

Até o início do ano de 2001, a maioria das creches recebia orientação mensal das SETAS para a realização de atividades pedagógicas. Esta orientação, dada em reuniões mensais de planejamento para um coletivo nunca inferior a setenta professoras, empilhado numa saleta quente e barulhenta do primeiro andar do "Centro de Treinamento" da SETAS, referia-se tão somente à indicação de um "tema gerador" e algumas atividades a serem trabalhadas ao longo do mês nas creches.

Cada encontro de planejamento tinha duração média de três horas, das quais pelo menos uma hora e meia era ocupada por avisos de natureza administrativa, cobranças às professoras pela conclusão de sua escolaridade ao menos em nível médio, reclamação, por parte das professoras, de atraso no pagamento de salários etc., e reunia todas as professoras de uma mesma turma de todas as creches.

Apesar do desconforto do espaço físico onde aconteciam esses encontros e de sua dinâmica de funcionamento, a maioria das professoras e coordenadoras parecia satisfeita com eles. A notícia de sua extinção por tempo indeterminado, em abril deste mesmo ano, foi recebida com tristeza na creche investigada. Desde então, cada creche passou a ser a única responsável pelo planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Dos encontros de planejamentos ocorridos na SETAS, as professoras saíam com cerca de dez enunciados de "tarefas", alcunha pela qual é conhecida a atividade pedagógica (aliás, é somente a este segmento da rotina que é atribuído o qualificativo "pedagógico"), anotadas em seus cadernos para fazer na creche. A orientação recebida era que elas planejassem, na creche, as outras "tarefas" para o restante do mês. Isso praticamente nunca aconteceu na Creche Criança de Boa Vontade<sup>19</sup> e parece, pelos depoimentos nas reuniões de planejamento que participei na SETAS, ser uma realidade comum a um número significativo de creches.

O planejamento das "tarefas", copiado no caderno das professoras, consiste unicamente na indicação da atividade a ser desenvolvida com as crianças. Essa indicação, quase sempre, é a instrução ou enunciado do "dever" que será copiado também pela professora, no caderno ou folha de papel ofício, para as crianças fazerem. Trata-se de atividades padronizadas,

<sup>19</sup> Apenas uma vez, duas professoras disseram ter se encontrado num dia de domingo, na casa de uma delas, para planejar as "tarefas" de uma semana; o comum era cada uma fazer o seu planejamento, sozinha, no tempo e espaço que lhe fosse possível, quase sempre fora da creche ou enquanto as crianças estivessem dormindo, ou mesmo, uma só professora fazê-lo e as demais fazerem a cópia de seu caderno.

inspiradas na experiência que uma ou outra professora teve quando trabalhou em pré-escolas privadas, situadas no próprio bairro, ou copiadas de livros de parentes frequentadores de pré-escolas. Em geral são indicações para pintar desenhos, cobrir letras e numerais ou colar figuras. Atividades que não possibilitam novas aprendizagens nem a criação, o desenvolvimento da imaginação e da fantasia da criança.

Embora todas as salas realizem essa "tarefa" (e mesmo que isso não aconteça todos os dias), ela é objeto de maior preocupação na turma das crianças com mais idade. Também é com estas crianças, as de cinco anos, que o objetivo da atividade parece mais claro para as professoras: "desasnar", "quase alfabetizar", a fim de prepará-las para o ingresso na escola de ensino fundamental. Nas outras turmas (e algumas vezes, nesta das crianças maiores, também!), quando acontece, essa atividade parece ser motivada única e exclusivamente pelo objetivo de manter as crianças ocupadas durante um espaço de tempo, mesmo que pequeno. A ação das professoras de jogar no lixo as atividades feitas pelas crianças, além do desrespeito que denota às crianças, parece exemplificar bem isso.

Talvez as professoras não tenham a clareza de que, procedendo desta forma, estão contribuindo para a manutenção de uma sociedade injusta e excludente, posto que estão dando continuidade ao processo do qual também são vítimas: a preparação de indivíduo para a inserção num sistema de produção em que o trabalho proposto para a grande maioria é alienante, sem significado, mecânico (Ávila et alii, 1997).<sup>20</sup>

Como as crianças despendem cerca de dez a vinte minutos para fazer tal atividade, pode-se dizer que das dez horas que elas permanecem na creche, menos de 4% são alvo de algum tipo de planejamento.

Essa atividade constitui o único item da rotina para o qual as professoras demonstram algum tipo

<sup>20</sup> Bordieu e Passeron (1975) e Althusser (1985), dentre outros, são autores que defendem a idéia de que, nas sociedades capitalistas, a escola desempenha papel de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, preparando alguns indivíduos para mandar, pensar, e a grande maioria para fazer, obedecer. Nesta perspectiva, não estaria também a creche antecipando a função da escola?

de autonomia para decidir se e como fazê-lo, especialmente nas turmas das crianças menores, Maternal I e II. Os demais itens são percebidos como norma, lei e, como tal, têm de ser cumpridos.

A pergunta "além da 'tarefa', vocês planejam, por exemplo, a chegada, o lanche, o banho...?", surgida nas conversas informais e retomada nas entrevistas, foi recebida com estranheza tanto pelas professoras como pelas técnicas da SETAS. A execução destes itens está tão mecanizada pelos adultos que lhes dificulta a percepção de que eles poderiam ser realizados de outra forma e que também são merecedores de planejamento, dada a função educativa que desempenham, tendo ou não as professoras clareza disso, planejando-os ou não. Como alerta Oliveira (1994), a atividade educativa da instituição de educação infantil não se restringe aos momentos especialmente planejados para tal. Inclui também o que se passa em outras situações.

Soma-se a essa dificuldade de percepção, o desconhecimento que essas profissionais demonstram ter de outras instituições com rotinas diferentes que lhes possibilitem, pelo menos, comparar com a que já conhecem e executam dia após dia. Para o pessoal desta creche, sobretudo para as professoras, com exceção da atividade pedagógica, parecem quase inexistentes as possibilidades de se insurgir contra a rotina estabelecida, de fazê-la de outra forma que não a já cristalizada, mesmo ela não lhes causando encanto algum.

O que cada uma dessas atividades representa para as crianças bem como as interações que daí emergem e poderiam emergir, os sentimentos experimentados, as expectativas, o olhar parado e triste de muitas delas, a sensação de abandono estampada em seus rostos, não constituem objeto de reflexão na creche. O mesmo se dá com o cansaço das professoras acompanhado de sua vontade de ir embora, dores nas costas, falta de tempo para ir ao banheiro etc. Parece que a rotina não traz prazer a ninguém. As falas, lamentos, silêncios, gritos e impaciência dos adultos, o choro, silêncio, quietude e ausência de brilho nos olhos das crianças são expressão disso.

A dificuldade de perceber a especificidade do trabalho realizado com a criança na creche faz com que seus profissionais se pautem de maneira muito forte no modelo escolar, especialmente naquilo que ele tem de mais tradicional: a repetição, a imitação, a fragmentação do saber, a importância atribuída ao silêncio e à disciplina, e a centralização do saber e do poder na figura do (a) professor (a). O estabelecimento de horários fixos para higiene, alimentação e sono, a despeito das diferentes necessidades e ritmos das crianças, é um dos muitos exemplos da onipresença das relações de poder autoritárias no cotidiano da creche.

A observação desse cotidiano revelou, através das muitas cenas de violências físicas e simbólicas presenciadas, a morte do prazer, da criação, do lúdico. Assisti crianças quase sempre à *espera de um tempo que nunca chega a ser de fato delas. Tempo de ser ouvida e de ser afagada, de ser desafiada à descoberta, de se mostrar capaz e criativa* (Bujes & Hoffmann, 1991, p.123).

Encontrei na Creche Criança de Boa Vontade, a ausência de compreensão por parte de suas profissionais – professoras, coordenadora, servente, cozinheira – do significado das ações da criança para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Igualmente visível é o desconhecimento de que para aprender e desenvolver-se, a criança precisa interagir com as outras crianças, com o mundo, com a cultura e que é, essencialmente, através da brincadeira, do faz-de-conta, atividades muito pouco presentes na creche, que essas interações se tornam mais significativas para o seu desenvolvimento. Neste sentido, Vygotsky (1994) chama a atenção para o fato de que:

No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (p.134).

As falas e ações das professoras expressam que são elas as únicas protagonistas da rotina. A

elas cabe a definição e execução de todas as atividades. Não sem razão, ainda no início da manhã, estes adultos já estão cansados, angustiados, impacientes. Como poderia ser diferente, se eles não param um instante? Mesmo quando não estão realizando uma atividade, não estão desocupados, pois estão sempre vigilantes, intervindo continuamente no comportamento das crianças de forma a controlá-lo, moldá-lo. Além dessa constante intervenção ser incômoda para as crianças, não contribui para o desenvolvimento de sua autonomia.

Ainda que a autoria da rotina, da forma como está prescrita no roteiro, pertença a pessoas estranhas ao cotidiano da creche, na fala das pessoas que a executam, ela atende às necessidades de disciplinamento das crianças e ordenamento das atividades. Sem ela, afirmam que ficariam "perdidas". O favorecimento da construção da noção de tempo pela criança, função exercida pela rotina em qualquer instituição de educação infantil, é vista, nesta creche, como secundária.

A rotina da creche, da forma como está estabelecida e é executada, constitui-se em palco de desencontro freqüente de interesses entre adultos e crianças. O que mais agrada às professoras, por exemplo, é, na compreensão delas, o que menos agrada às crianças e vice-versa. Todos os adultos entrevistados na creche acreditam que se fosse dado à criança o direito de modificar alguma coisa na rotina, ela seria traduzida em brincadeira. Os pilares da rotina seriam brincadeira, liberdade e movimento.

A preferência dos adultos é contrária a esse desejo/necessidade das crianças. Para eles, são os momentos de calma e quietude, sobretudo o período do repouso, que são considerados o segundo melhor momento da rotina, perdendo somente para a hora de ir embora.

Exigir que as crianças fiquem sentadas, paradas, concentradas, esperando, mesmo que para as professoras corresponda àquilo que elas acreditam ser a função da creche (portanto delas), também é um indício do desconhecimento do papel fundamental que desempenha o movimento no desenvolvimento

mental da pessoa. Na compreensão walloniana, por exemplo, a motricidade – os gestos, as mudanças de postura etc. – serve de suporte para a expressão do pensamento, o que significa dizer, que quando as crianças estão se movimentando, andando, correndo, pulando, levantando, sentando, deitando, arrastando-se, rolando pelo chão, elas podem estar não apenas exercitando o corpo, mas também complementando, elaborando suas idéias, já que o ato mental se projeta no ato motor.

Também o desenvolvimento da linguagem (inclusive da linguagem escrita), pressupõe movimento, brincadeira, interações, exploração do espaço e dos objetos. São essas experiências, vividas junto com outros seres humanos – crianças da mesma idade, crianças de idade diferente, adultos – que possibilitarão a estruturação da linguagem infantil, e não o confinamento no interior das salas e a contenção continuada dos movimentos e da capacidade de expressão. Em suma, numa perspectiva sociointeracionista em que se preconiza o desenvolvimento infantil como um processo que abrange os aspectos psicomotor, afetivo e cognitivo, intimamente interligados, enfim, a pessoa completa, não há lugar para tanto silêncio, disciplina, imobilidade, rigidez...

Isto tudo conduz a um questionamento: nas condições em que trabalham e que são agravadas pelo descrédito nas possibilidades da criança por quem são responsáveis, pela desconsideração da potencialidade do brinqueado, do movimento e das interações sociais para o desenvolvimento desta criança e pela submissão incontestada a uma estrutura de rotina que elas não elaboraram, é possível às professoras pensar e propor uma outra rotina, diferente da que já estão habituadas?

Nesta mesma linha de raciocínio, pode-se, ainda, perguntar que possibilidades teriam essas professoras de realizar, de forma adequada, no que lhes compete, o atendimento às necessidades básicas das crianças se também as suas necessidades não estão sendo atendidas? Assim como acontece com as crianças, elas também ficam restritas ao mesmo espaço precário, à mesma rotina e ao cumprimento de or-

dens! Contudo, isso não deve e não pode ser tomado como justificativa para as arbitrariedades cometidas com as crianças!

Todas as pessoas que foram entrevistadas e alvo de observação, tanto as que trabalham na creche como a presidente da Associação de Moradores, revelaram, em suas falas e ações, a preocupação permanente com a aprendizagem e o exercício da obediência. Para elas, isso é condição para a socialização, especialmente, fora da creche, na escola, na vida adulta, no trabalho. No entanto, parece faltar-lhes a consciência do alcance maior dessa aprendizagem. Insistindo neste propósito, como vêm fazendo, talvez não atentas a isto, acabam por tornar a creche

um instrumento de desestímulo à reflexão, à crítica e à inventividade, confirmando o status quo e praticando uma pedagogia desinteressada na transformação da sociedade e no crescimento de seres ativos e reflexivos (Porto, 2001, p. 1).

Compreendo que os elementos que foram apontados até aqui já oferecem pistas para pensar por que a rotina da creche está organizada desta forma e não de outra. No entanto, penso que muitas das razões que explicam a organização desta rotina está relacionada também a aspectos ligados à origem da creche comunitária, ao apoio técnico, financeiro e pedagógico oferecido pelo poder público, via SETAS, e às concepções de criança, educação infantil, função da creche e da professora de educação infantil que norteiam o dizer e o fazer com as crianças diariamente.

Um olhar atento, seja por meio de consultas a documentos oficiais, seja através da escuta a pessoas que participaram deste processo, sobre a forma como tem se dado a expansão do atendimento em creches comunitárias e de como se deu a sua inclusão no complexo de políticas sociais, permite notar, sem grandes dificuldades, que a história da educação infantil, quando o alvo são as crianças pobres, *tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendi-*

*mento* (Kuhlmann, 1998, p.202). Características desta história estão ainda bem presentes na creche comunitária de Fortaleza, cuja expansão e apropriação pelo poder público, desde o princípio, foram orientadas pela idéia de compensação.

## A espera e a ociosidade: o foco sobre a rotina

A centralização da rotina na figura das professoras já foi apontada como um elemento que contribui para que quase nada, a não ser esperar, comer, dormir, chorar, obedecer, seja feito pelas crianças durante a sua permanência na creche. Soma-se a isso a compreensão que essas professoras têm desses sujeitos como seres a-históricos, despossuídos de expectativas, sentimentos, desejos e capacidades, vendo-as como alguém que precisa ser domado para ser educado e tornado gente, adulto.

O entendimento de que a creche é, essencialmente, lugar de alimentação, higiene e repouso das crianças, legítima o modelo de rotina adotado ao mesmo tempo em que dificulta a percepção de que, além dessas necessidades, a criança também possui outras que, quando negligenciadas, como estão sendo, prejudicam o seu desenvolvimento.

A crença mais forte é que o objetivo maior da creche é proteger as crianças e discipliná-las, retirando delas os hábitos e costumes de seu meio (porque é um meio pobre!), e submetendo-as à regra de uma vida "decente", alimentando-as, cuidando de sua higiene e segurança física. Isso acaba por tornar "natural" a rotina da creche, mesmo ela restringindo, em muito, as possibilidades de interlocução, interação, movimento, desejos e necessidades que são imprescindíveis a qualquer criança a fim de que possa viver com o mínimo de dignidade, a sua infância. Assim,

o cotidiano da creche é um espaço de liberdade vigiada. Um tempo não produtivo. Fora a rotina estreita, se vigia a criança para que 'cresça', guardada, alimentada, protegida... Uma vigilância, entretanto, que não lhe permite crescer de fato porque a limita nas suas possibilidades. Limita o

seu presente, modela o seu futuro. Desconsiderando o significado desses anos de existência, acaba por minar suas possibilidades de desenvolvimento como ser criativo e produtivo, e, ao mesmo tempo, ignora sua existência, como um ser atuante, desde já, numa realidade social e concreta (BUJES & HOFFMANN, 1991: 124).

Como a criança, ser social, pode expressar-se e desenvolver-se numa rotina cuja ênfase é a espera, a ociosidade, o silêncio, a submissão, a docilidade?

O papel da professora acaba sendo apenas cumprir aquilo que está determinado pela rotina. Nada que fuja ao previsto é objeto de sua atenção. Como as atividades indicadas por esta rotina não ocupam o tempo de permanência dela e nem das crianças na creche, pois para mais de 40% das dez horas diárias de funcionamento da creche não há nenhuma atividade prescrita no roteiro de rotina, este tempo acaba sendo ocupado exclusivamente por esperas. Esperas ociosas e disciplinadas! O objetivo das professoras, nestes momentos, parece ser o de impedir que as crianças façam outra coisa que não seja esperar. Quem ainda não sabe esperar, tem que aprender! Essa aprendizagem (objetivo imediato) é instrumento para outras, como a do disciplinamento, da obediência, da submissão (objetivo maior a ser alcançado).

Para ensinar as crianças a esperar valem os castigos físicos e morais, as repreensões, a castração das vontades, o desrespeito às suas necessidades, a indiferença ao seu choro, a sujeição de seu corpo parado, sentado, imobilizado pelas mãos da professora (presenciei, no início do ano, cenas em que as professoras seguravam com força as crianças sobre as cadeiras, impedindo-as de levantar, trocar de lugar etc.; vi também uma professora com a sua perna sobre o corpo de uma criança que se recusava a ficar quieta e de braços para dormir), gritos e ameaças das professoras (não dar o lanche, não "soltar" os brinquedos, trancar no banheiro, dizer que "a bruxa vai pegar" etc. eram as ameaças mais freqüentes para quem se recusasse a ficar quieto, esperando).

As estratégias utilizadas pelas professoras para ensinar a esperar, obedecer, calar mostraram-se efi-

cientes! Se nos primeiros meses de funcionamento da creche no ano de 2001, fevereiro e março, foram observadas algumas situações em que algumas poucas crianças pareciam se insurgir contra o estabelecido, por exemplo, dizendo não querer fazer a "tarefa", tentando fugir da sala pela grade ou janela, correndo pela sala, brigando com o colega, tomando o brinquedo do outro, chorando quando a ordem era ficar quieta, não brincar ou dormir, levantando a cabeça quando a professora ordenava que ficasse de cabeça baixa, esperando, "transformando" barata em brinquedo na ausência de outra opção; no final do mesmo ano, no mês de dezembro, isso não pareceu mais presente. A espera e a ociosidade, assim como a rotina, cumprem bem o seu papel de disciplinamento!

## Considerações Finais

O atendimento à criança pequena em creches ou pré-escolas pode ser algo muito benéfico para o seu desenvolvimento. Isso se torna possível na medida em que esses ambientes criam as condições que favorecem o crescimento e o desenvolvimento da criança. Essas condições incluem tanto o respeito aos direitos e necessidades infantis quanto a organização de uma programação diária capaz de tornar esse lugar um espaço agradável de convivência e educação para todos os que ali permanecem, na maioria das vezes, em tempo integral.

Apesar desta idéia já ser consensual nos âmbitos acadêmico e legal, fazendo-se, inclusive, expressa nos diversos documentos oficiais divulgados pelo MEC na última década, o contato com realidades concretas revela que ainda é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições de educação infantil, mormente aquelas que atendem crianças pobres, dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação. No caso da creche comunitária de Fortaleza conveniada com a SETAS, instituição que atende crianças de zero a seis anos de idade, em período integral, a aproximação com a sua prática efetiva mostra a presença ainda muito forte de característi-

cas que marcaram o início da história do atendimento à infância pobre no Brasil.

Tal como se deu desde a construção da primeira creche no País, também hoje, esse estabelecimento assume papel importante no processo de socialização para a subalternidade das classes pobres (Rosemberg, 1999; Kramer, 1994). É isso que indica este trabalho sobre a rotina de uma instituição de educação infantil, que centrou atenção especial no fenômeno da espera e da ociosidade, a fim de identificar e compreender os elementos que concorrem para a sua estruturação e execução.

A rotina de uma instituição de educação infantil deve ser entendida como uma seqüência básica de atividades diárias flexível, sensível às necessidades das crianças e receptiva ao acontecimento de coisas novas, inesperadas. Desta forma, pode ser útil no sentido de apoiar e estimular a autonomia da criança e a relação dela com as outras crianças.

A determinação de horários para a realização das atividades de cada dia é também uma das funções importantes desempenhadas pela rotina de uma creche. Por meio da regularidade dos acontecimentos previstos por ela, a criança pode aprender a antecipar os acontecimentos futuros e aprender a respeitar os limites da instituição e do outro, o que também é muito importante para o desenvolvimento de sua autonomia.

Por outro lado, esta rotina não pode ser rígida, assemelhando-se, por exemplo, à disciplina escolar que, por sua vez, também não deveria ser assim. A rotina da creche precisa oferecer múltiplas e variadas oportunidades de interação entre as crianças e entre estas e a professora, levando em consideração a organização espacial do contexto ambiental onde se dão estas interações. Precisa ainda permitir às crianças que elas realizem as atividades em seu ritmo (Spodek & Saracho, 1998).

Mesmo as crianças de igual idade, como enfatiza a teoria sociointeracionista de desenvolvimento, têm características peculiares e ritmos diferentes. Assim como cada criança, como ser concreto, singular, histórico, age de forma diferente na mesma situação que

outra de igual idade, cada uma delas também precisa de um tempo diferente para compreender e realizar uma atividade. Assim, exigir que todas as crianças de uma determinada turma realizem as mesmas atividades no mesmo momento e gastem para isso o mesmo tempo, além de inadequado, é desumano!

No caso da Creche Criança de Boa Vontade, a forma como está organizada e é executada a rotina, acaba submetendo a criança a uma posição passiva. O controle que exerce sobre os adultos e as crianças ao mesmo tempo em que tenta padronizar as suas atividades, tende a tornar o ambiente sempre igual (as mesmas atividades, locais, interações...), pouco agradável e pouco enriquecedor.

As inadequadas exigências posturais impostas às crianças (ficar quase sempre sentada, parada, calada, atenta, esperando) por essa rotina bem como o ambiente onde ela se concretiza pode contribuir muito pouco para o pleno desenvolvimento de suas possibilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras. Além disso, pode ser danoso, causar prejuízos ao seu desenvolvimento, ao processo de construção da pessoa, já que não apóia e nem estimula a sua autonomia, a relação dela com as outras crianças, a exploração dos objetos, o exercício da linguagem... Neste sentido, a creche parece trabalhar contra a criança e não em seu favor.

Vale ressaltar que a denúncia grave que aqui é feita sobre a forma de atendimento da creche comunitária e, de mais contundente, o trabalho realizado pelas profissionais que aí trabalham, não desconsidera as condições reais em que esse trabalho se dá. Se as crianças usuárias da creche, definidas essencialmente como carentes, sujeitos a ser dominados, disciplinados e modelados para tornarem-se obedientes, submissos, têm que "se adaptar" à rotina da creche, com as professoras não têm sido muito diferente!

Se as crianças pobres não têm sido consideradas como seres humanos, cidadãs, as pessoas que trabalham na creche também não. Seus sentimentos, cansaço, necessidades, direitos, também não têm sido alvo de preocupação pelo mesmo poder público que mantém a creche funcionando da maneira como foi



apresentada neste estudo. Quase nada tem sido feito por quem compete de direito, o Estado, no sentido de qualificar e valorizar o trabalho destas pessoas.

Concordo com Ávila et alii. (1997), quando defendem que a qualidade de atendimento à criança pequena deve existir em qualquer espaço. Neste sentido, considerando que a creche comunitária continua sendo quase a única forma de atendimento em tempo integral a que a população pobre tem acesso, urgente e necessário se fazem que os órgãos competentes oportunizem às pessoas que lá trabalham, especialmente às professoras, momentos sistemáticos de reflexão sobre o *que* e o *como* do trabalho que realizam e o que de fato cabe à creche e as elas fazerem no sentido de contribuir de forma positiva para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Nunca é demais lembrar que o redimensionamento das concepções que norteiam o trabalho desenvolvido pelas pessoas da creche passa também pela sua qualificação e valorização social e econômica.

## Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDRADE, Cyrce. M. R. J. "Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche". In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ÁVILA et alii. "Cenas do cotidiano das creches: um tempo de monotonia". In: ÁVILA, Ivany Souza & XAVIER, Maria L. Merino (Orgs.). *Plano de atenção à infância: objetivos e metas na área pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- BATISTA, Rosa. *O Caráter Educativo da Creche: um estudo de caso a partir da rotina*. 1998. Dissertação (Mestrado). FAGED/ Universidade Federal de Santa Catarina.
- BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994a.
- \_\_\_\_\_. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994b.
- \_\_\_\_\_. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, 1998.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BUJES, Maria Isabel E. & HOFFMANN, Jussara M. L. A creche à espera do pedagógico. *Perspectiva*. Florianópolis, v.9, n. 16, p. 112-131, jan/dez. 1991.
- CAMPOS, Maria M., GROSBAUM, Marta W., PAHIM, Regina e ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. *Cadernos CEDES*. São Paulo, n. 9, p. 27-39, 1984.
- CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez-Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CRUZ, Sílvia H. V. et alii. Relatório preliminar da Pesquisa O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual. Fortaleza: FAGED/ UFC, 1998.
- ESTEBAN, Maria Teresa. "Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?". In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALVÃO, Izabel. *Espaço do movimento*. 1995. Dissertação (Mestrado). FEUSP.

- GOMES, Denise B. "Caminhando com arte na pré-escola". In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES, Marlene F. C. "Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo – a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia". In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- IBGE/ Departamento de População e Indicadores Sociais. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais do município de Fortaleza por bairros e setores censitários*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- KRAMER, Sônia. *Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil: Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações*. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.
- KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Medição, 1998.
- MELLO, Ana Maria. Tempo de mudança na creche da Vila Praia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, p. 79-84, fev. 1987.
- NUNES, Nadir. *Pré-escola: tempo de espera*. 1995. Dissertação (Mestrado). FEUSP.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PORTO, Bernadete de Souza. *Vamos todos cirandar? A ludicidade e a formação do educador infantil*. [CD-ROM]. In: XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maranhão, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100, p. 27-40, fev. 1999.
- SILVEIRA, Regina E. Secaf et alii. Oportunidades de contato entre adultos e as crianças em creches. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.68, n.158, p.130-163, jan/abr. 1987.
- SOUSA, Maria das Graças F. U. *Coisinha, anjinho ou diabinho: a criança aos olhos da professora pré-escolar*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado). PUC-SP.
- SPODECK, Bernard & SARACHO, Olívia N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- YVOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Ed. 70, 1981.
- \_\_\_\_\_. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.